

Жанна Глозман
glozman@mail.ru

Московский государственный университет имени М. В. Ломоносова, Россия

СЕМАНТИЧЕСКИЕ И ГРАММАТИЧЕСКИЕ КАТЕГОРИИ В НОРМЕ И ПАТОЛОГИИ

Received March, 14, 2015; Revised April, 12, 2015; Accepted April, 24, 2015

Аннотация. Процесс категоризации – важнейшая способность человека, определяющая его речевые и мыслительные функции. Этот процесс проходит долгий путь развития, связанный с усвоением не только понятий, но и человеческого опыта. Только на заключительных этапах этого развития формируются научные понятия, к которым относятся и грамматические категории. Если отставание в развитии семантических понятий описано в дефектологической и медико-психологической литературе в терминах умственной отсталости (олигофрении) или задержек интеллектуального развития, то нарушения развития грамматических понятий, их типология и механизмы исследованы гораздо меньше, несмотря на их значимость для понимания механизмов афазии, алалии и дисграфии. В статье проанализированы такие виды искажений грамматических понятий как нарушения парадигматического отношения к слову, феномен вторичной этимологизации, трансформация внутреннего лексикона при разных формах корковой и подкорковой патологии мозга, а также в процессе формирования грамматических понятий. Предложены авторские методы исследования грамматических понятий и связи грамматических и семантических понятий. В основе всех форм патологии грамматических понятий лежит несформированность или искажения метаязыковой коммуникативной функции, обеспечивающей обратную связь, контроль за правильностью собственной речи и возможность ее изменять в соответствии с коммуникативными ожиданиями реципиента речевого сообщения. Чаще всего эта функция описывается понятием «чувство языка». Проанализированы различные трактовки этого понятия и этапы формирования чувства языка в дошкольном и школьном возрасте, а также специфика его нарушения при умственной отсталости и слабости семантических понятий.

Ключевые слова: *семантические и грамматические понятия, парадигматическое отношение к слову, вторичная этимологизация, чувство языка.*

Glozman, Janna. Semantic and Grammar Categories in Norm and Pathology

Abstract. Categorization is one of the most important human abilities for cognition and reasoning. The categorization process follows a long ontogenetic development with appropriation of both verbal notions and human experience. Abstract notions, including grammar categories appear at the final period of this development. A delayed development of semantic categories is described in special psychology and medicine as mental retardation (oligophrenia) or slow intellectual development. The types and mechanisms of underdevelopment or disturbances of grammar categories are not very clear in spite of their significance for understanding the aphasia, alalia and dysgraphia. The paper analyzes such kinds of grammar categorization disturbances as troubles of words paradigmatic realizing, secondary etymologization and transformations of vocabulary internal structure after cortical and subcortical brain damages as well as in speech development. New experimental methods of study the grammar notions and grammar – semantic relationship are described. The disturbances of grammar notions are explained through an underdevelopment or damages of the metalinguistic function providing a feed-back, the control of own communication and ability to adjust it to communicative expectancies of the others. This function is known as the “linguistic feeling”. We analyze different understanding of this phenomenon,

steps of its formation in preschoolers and schoolchildren and its specific disturbances in mentally retarded children with semantic categories lack.

Keywords: *semantics, grammar, words paradigmatic realizing, secondary etymologization, linguistic feeling.*

Глозман Жанна. Семантичні та граматичні категорії в нормі й патології

Анотація. Процес категоризації – найважливіша здатність людини, що визначає її мовні й розумові функції. Цей процес проходить довгий шлях розвитку, пов'язаний із засвоєнням не лише понять, а й людського досвіду. Лише на прикінцевих етапах цього розвитку формуються наукові поняття, до яких належать і граматичні категорії. Якщо відставання в розвитку семантичних понять описано в дефектологічній та медико-психологічній літературі в термінах розумової відсталості (олігофренії) або затримок інтелектуального розвитку, то порушення розвитку граматичних понять, їхня типологія й механізми досліджені значно менше, незважаючи на їх значущість для розуміння механізмів афазії, алалії й дизграфії. У статті проаналізовано такі види спотворень граматичних понять, як порушення парадигматического ставлення до слова, феномен вторинної етимологізації, трансформація внутрішнього лексикону при різних формах коркової й підкіркової патології мозку, а також у процесі формування граматичних понять. Запропоновано авторські методи дослідження граматичних понять і зв'язку граматичних та семантичних понять. В основі всіх форм патології граматичних понять лежить несформованість або викривлення метамовної комунікативної функції, що забезпечує зворотний зв'язок, контроль за правильністю власної мови й можливість її змінювати відповідно до комунікативних очікувань реципієнта мовного повідомлення. Найчастіше ця функція описується поняттям «відчуття мови». Проаналізовано різні трактування цього поняття й етапи формування почуття мови в дошкільному та шкільному віці, а також специфіка його порушення при розумовій відсталості й слабкості семантичних понять.

Ключові слова: *семантичні та граматичні поняття, парадигматичне відношення до слова, вторинна етимологізація, відчуття мови.*

Введение

Понятие категории возникло в психологии в связи с анализом мышления, а затем сформировались понятия категориальности восприятия (фонематический слух, восприятие цветов, форм и др.), лингвистических категорий, математических понятий и т.п. Обратимся вначале к истокам – к концепции мышления.

Мышление – это «высшая форма творческой активности человека... для разрешения реальных противоречий в обстоятельствах жизнедеятельности людей, для образования ее новых целей, открытия новых средств и планов их достижения» (Psykhologicheskyy slovar' 1996:205).

Мышление – это способность выйти за пределы наглядных признаков воспринимаемых предметов и явлений окружающей действительности. Мышление позволяет упорядочивать, анализировать и синтезировать информацию, относить воспринимаемые факты к известным категориям, выходить за пределы получаемой информации, делать выводы из воспринимаемых фактов и приходит к известным заключениям логическим путем, даже не располагая непосредственными фактами и исходя из получаемой вербальной информации, то есть из опыта других людей (Luria 2004).

«Человек должен пройти длинный путь, чтобы оказаться в состоянии оперировать логическими отношениями, которые сами по себе способны передать информацию, независимо от непосредственной практики» (Op.cit: 306).

Развитие мышления как деятельности протекает в общении с взрослым, в действиях с предметами, в игре, на дидактических занятиях. Мышление как решение практической задачи всегда связано для маленького ребенка с нахождением и использованием средства для достижения какой-либо цели (например, как использовать палочку или скамеечку, чтобы достать нужный ребенку предмет, или за какую ниточку потянуть, чтобы конфетка спустилась). Таким образом, развитие мышления, формирование операций анализа, синтеза, обобщения связано с усвоением не только понятий, но и человеческого опыта.

Одними из первых (на первых месяцах жизни) возникают *жизненные предпонятия*, невербализованные, не включенные в систему других понятий. Например, простая ассоциация: если кричать, возьмут на руки, если погремушку потрясти, она загремит, если бросить предмет, взрослый его поднимет. На первом этапе развития детского мышления чрезвычайно важна роль исследовательского поведения – ощупать, повертеть игрушку, чтобы убедиться, что она может издавать звук, или понять, достаточно ли игрушка легкая, чтобы ее можно было бы бросить.

Первые предпонятия ребенка носят комплексный характер, объединяя разнородные предметы на основе их связи с образцом по любому признаку, например, «ко-ко» означает и курицу, и яичко, и звук, издаваемый курицей.

Первые возможности *категоризации* возникают уже в 3 года, но только при условии оречевления этой операции взрослым: «Цветочек, цветочек, цветочек, грибочек – Что не подходит?», и трехлетний малыш может выделить картинку гриба среди разных по форме цветов, то есть совершает первую мыслительную операцию обобщения и исключения.

Решающую роль в формировании первых детских обобщений играет усвоение названий окружающих предметов и явлений. Взрослый в разговоре с ребёнком называет одним и тем же словом «стол» различные столы, находящиеся в комнате, или одним и тем же словом «падать» падение различных предметов, в том числе и брошенных малышом, чтобы привлечь внимание взрослого, вызвать его на общение. Подражая взрослым, ребёнок и сам начинает употреблять слова в обобщённом значении, мысленно объединяя ряд сходных предметов и явлений.

Дети раннего возраста в своих обобщениях исходят, главным образом, из внешнего сходства между вещами. В отличие от этого дошкольники начинают обобщать предметы и явления не только по внешним, но и по внутренним, существенным признакам и особенностям. Например, Саша (5 лет), группируя картинки по их содержанию, относит изображения вертолёт, повозки, автомобиля, парохода и лодки в одну группу, несмотря на то, что все эти предметы внешне не похожи друг на друга. Он исходит из того, что все они служат одной и той же цели: «на них можно ездить», то есть на наглядно-образном уровне формируется понятие «транспорт», даже если такого обобщающего слова – названия категории еще нет в его словаре. По мере развития в ходе общения со взрослыми понимания различного рода явлений, ребёнок на протяжении дошкольного возраста переходит от обобщений по внешнему,

случайному сходству между предметами к обобщениям по более существенным признакам и к их вербализации с помощью обобщающих слов. Благодаря им, обобщения все больше отрываются от ситуативных признаков (можно ездить, не могут летать) и становятся категориальными (транспорт, домашние птицы).

Значительно позже, когда ребёнок начинает выполнять различные мыслительные операции, опираясь не только на восприятие, но и на представления о ранее воспринятых предметах и явлениях и делать необходимые умозаключения, начинают формироваться собственно *понятийное мышление*. Для формирования *научных понятий*, к которым относятся и *грамматические категории*, способности выделения классов и подклассов предметов необходимо специальное обучение. При этом если житейские понятия образуются в результате непосредственного манипулирования с предметами, и только потом возникает их словесное определение (путь снизу-вверх), то развитие научного понятия идет сверху вниз, то есть начинается со словесного определения и связанных с ним логических операций.

Всякое умственное недоразвитие, с одной стороны, и патологические изменения мозговой деятельности – с другой, неизбежно вызывают распад сложно построенной интеллектуальной деятельности. Дефекты категориального мышления описываются в дефектологической и медико-психологической литературе в терминах умственной отсталости или олигофрении (Pevzner 1959). Нарушения развития и употребления грамматических понятий, их типология и механизмы исследованы гораздо меньше, несмотря на их значимость для понимания механизмов афазии, алалии и дизграфии.

Процедура исследования

Типы нарушений грамматических категорий.

Нарушения парадигматического отношения к слову. Сформированность грамматических понятий предполагает *осознание речевого элемента в системе*, в ряду вариативных форм, как элемента определенного класса слов, системы определенных правил и оппозиций (части речи, производные/производящие слова, парадигмы именного и глагольного словоизменения и др.) (Glozman 2004). Эти грамматические понятия мы назвали парадигматическим отношением к слову. Для его исследования был предложен *метод парадигматической классификации*, заключающийся в том, что испытуемому предлагалось разложить на 3 группы слова, относящиеся к разным грамматическим категориям (существительные, прилагательные, глаголы) и близкие по звучанию слова, относящиеся к разным парадигмам именного и глагольного словоизменения, типа: сел – сядет – сесть; село – в селе – за селом; сало – на сале – с салом и др. В эксперименте приняли участие 3 группы испытуемых по 20 человек в каждой: здоровые испытуемые, больные с моторными формами афазии и больные с сенсорными формами афазии. Парадигматическое отношение к слову в наибольшей степени нарушалось при моторных формах афазии

Нарушения деривационного значения слова. Диссоциация в относительной сохранности семантической и грамматической систем речи при моторных и

сенсорных формах афазии проявляется в диссоциации лексического (парадигматически опосредованного) и деривационного (синтагматически опосредованного) факторов в значении слова (Saharny 1978). Характерные симптомы акустико-мнестической афазии, такие как нарушения называния предметно-отнесенных слов, парафазии, отчуждение смысла слов оказались связанными с выявленным нами феноменом вторичной этимологизации, когда реальное значение слова, значение лексемы в целом замещается комплексным значением деривационных компонентов слова. Усиление вследствие локальной мозговой патологии деривационного фактора приводит к тому, что предметом деятельности больного становится само слово, а не содержание, которое несет слово или высказывание, от этих больных ускользает реальность, которая обозначается словом, *слово выступает как лингвистическая единица без психологического содержания*. Этот феномен непосредственно связан с нарушением связи между словом и образом – ведущим механизмом речевых нарушений при акустико-мнестической афазии (Kalita 1976). У больных с моторными формами афазии, наоборот, была выявлена повышенная деэтимологизация, то есть усиление лексического фактора и игнорирование служебных слов, обладающих только грамматическим значением, неосознание членимости слова и его соотнесенности с другими словами со сходной словообразовательной структурой (Glozman 1975).

О взаимодействии семантических и грамматических категорий

В ряде случаев в ходе коммуникации возможна компенсация грамматических нарушений семантическим (психологическим по Л.С. Выготскому) планом речи и достижение взаимопонимания. Но эта компенсация затруднена у больных с афазией и паркинсонизмом (БП) из-за *изменений объема и структуры лексикона* (Glozman 1996).

Снижение речевой активности – одна из наиболее характерных черт когнитивного дефекта БП – выявляющаяся у двух третей больных уже на ранней стадии заболевания и усугубляющаяся по мере его прогрессирования.

Снижение речевой активности при БП преимущественно выявляется в тестах на свободные, грамматически и фонетически опосредованные, но не на семантически опосредованные ассоциации. Подобная диссоциация может, как нам представляется, указывать на то, что в основе снижения речевой активности лежит дисфункция фронтостриарных систем, тогда как кортико-лимбические связи остаются относительно сохранными. Это сейчас подтверждают и современные психофизиологические исследования (Danilova et al. 2015).

Снижение речевой активности сопровождается при паркинсонизме и в меньшей степени при афазии уменьшением категориально опосредованных ассоциаций и увеличением числа ситуативных ассоциаций (рис.1).

Ассоциативный процесс при БП характеризуется сужением объема семантического поля, то есть уменьшением числа слов, относящихся к одной семантической группе, что может быть связано с дефектами инициации поиска в семантической памяти.

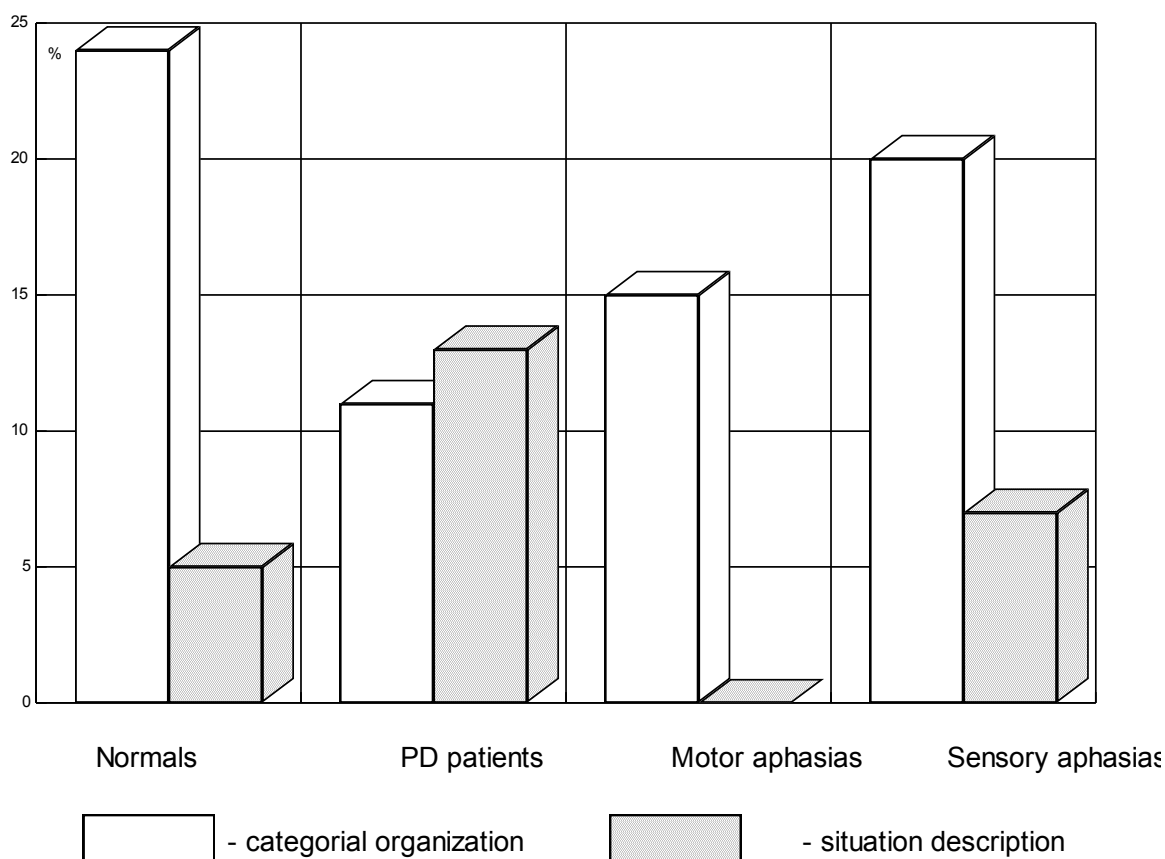


Рис. 1. Категориальная организация ассоциативного процесса

Афазические дефекты речи характеризуются глубокой трансформацией лексикона и изменением взаимоотношений между его отдельными частями. Это может указывать на нарушения как "linguistic competence", так и "linguistic performance" у больных с афазией. При паркинсонизме внутренняя структура лексикона (соотношение ядерной, периферической и индивидуальной лексики) остаётся относительно сохранной, что указывает на то, что нарушения речи происходят преимущественно на уровне "linguistic performance". Таким образом, корковое и подкорковое поражение мозга избирательно влияют на структуру лексикона.

Чувство языка как механизм взаимодействия семантических и грамматических категорий.

Одним из механизмов речевых нарушений является несформированность или патология чувства языка, лежащего в основе возможности контроля правильности собственной и чужой речи, неосознанных речевых действий, контролируемых по чувству согласования программы действия с его фактическим выполнением и результатом, и являющихся по Boshovich (1946) побочным продуктом деятельности, направленной не на приобретение знаний о языке, а на овладение практикой речевого общения, и специфической переработки (обобщения) своего и чужого коммуникативного опыта (язык добывается из речи). Эта программа содержит не сформулированные лингвистами и не изучаемые в школе грамматические, лексические и фонетические правила, в соответствии с

которыми, например, несмотря на свободный порядок слов в русском языке, слово «который» обязательно ставится после определяемого слова (невозможно: «книгу дай маме, которая лежит на столе»), слово «карий» сочетается только со словом «глаз», в сочетании звуков «стн» не произносится средний звук (лестница), а в сочетании «лнц» – первый (солнце) (примеры S. N. Tseitlin, 2000). Остается открытым и обсуждается в литературе (см. Bobryk 2000) вопрос, содержатся ли эти программы – языковые правила в нашей памяти (необязательно в осознаваемой форме) в готовом для употребления виде еще до совершения акта коммуникации или их надо искать в структуре самого речевого действия? Возможны различные трактовки природы чувства языка: «неосознанные знания» (Л.И. Божович), «словесный инстинкт» (К.Д. Ушинский), «грамматическая интуиция» (Б.И. Додонов), «результат бессознательной металингвистической деятельности» (С. Н. Цейтлин). Я полагаю, что чувство языка следует считать метакомпонентом коммуникативной деятельности человека. Психологическая природа этого явления может быть понята как сформированные умственные действия (cit.: Galperin 1959).

Формирование чувства языка – необходимого звена языковой компетенции субъекта – проходит несколько этапов: 1) накопление речевого опыта на основе восприятия коммуникативной практики (собственной и окружающих) и появления эмпирических обобщений, составляющих диффузное единство с речевой практикой и являющихся предпосылками чувства языка в дошкольном возрасте; 2) расчленение этого единства в сознании ребенка младшего школьного возраста, в результате чего в своей речевой практике он опирается то на данные своего опыта, то на усвоенные формально-грамматические знания; 3) упроченные связи между данными опыта и усвоенными знаниями у старшеклассников и формирование качественно нового единства, позволяющего решать нестандартные речевые задачи, контролировать и предвосхищать результат (Bozhovich 2000).

Психофизиологическую основу чувства языка составляют динамические стереотипы – особая форма хранения знаний и оценок как компонентов ориентирующего поведения. Характерной чертой всех динамических стереотипов является автоматизированность их воспроизведения на любой из раздражителей, входящих в данную систему речевого действия.

При афазии вследствие дезавтоматизации речевой деятельности в целом разрушаются динамические стереотипы, что на нейропсихологическом уровне выражается в синдроме аграмматизма, затрудняющем речевую коммуникацию больных. Таким образом, закономерно считать чувство языка одним из операциональных средств общения.

Но чувство языка страдает не только при афазии. Экспериментальные исследования Р. И. Лалаевой показали, что при олигофрении резко ограничена возможность определения правильности фонетически, семантически или грамматически искаженных слов и предложений (типа: «нолоток» (молоток); «Мальчик умывается лицо»; «У Нины большая яблоко»; Хорошо спится медведь под снегом), предъявляемых наряду с правильными словами и предложениями.

Только 20 % умственно отсталых школьников 1-2 класса могли заметить неправильность, но никто из них не мог конкретизировать, в чем ошибка, и как надо сказать правильно. Это говорит о несформированности чувства произносительной нормы.

Наиболее трудными, по данным автора, для умственно отсталых школьников были предложения с неправильными падежными окончаниями существительных, особенно в предложно – падежных конструкциях (типа: "деревья шумят от ветром") и дифференциация пассивной и активной форм глагола ("Земля покрыла белым снегом"). У всех детей было нарушено осознание семантической валентности слов: ни один из умственно отсталых учеников не определил как неправильные предложения, соответствующие формальным правилам грамматики, но семантически неадекватные, типа: "Солнце освещается землей", "Над большим деревом была глубокая яма". Тот факт, что, даже оценив псевдопредложение как неправильное, ни один из детей не смог указать неправильное слово, говорит о том, что чувство языка "находится у умственно отсталых школьников 1 2 класса на практическом, неосознанном уровне, характеризуется синкретичностью, нерасчлененностью" (Lalaeva 1993:121).

Заключение

Таким образом, несформированными или дефектными оказываются преимущественно сложные компоненты всех психических функций, связанные с процессами осмысления, анализа, обобщения, формирование которых тесно связано с интеллектуальным развитием. Л.С. Выготский (1956) рассматривал эти дефекты как вторичные к трудностям усвоения социального опыта вследствие биологической недостаточности или поражения мозга.

Список литературы

References

1. Bobryk, J. (2000). Modern and postmodern visions of the mind. *Polish Psychological Bulletin*, 31, 2, 93 – 100.
2. Bozhovich, E. (2000) Etapy razvitiya yazykovoy kompetentsii rebenka [Steps in development of linguistic competence in child]. In: *Linguistic conscience: content and meaning* (p. 34). Moscow: Linguistics Institute Press.
3. Bozhovich, L.I. (1946). Znachenije osoznaniya yazykovyh kategoriy v obuchenii pravopisaniyu [Importance of linguistic categories realizing in writing learning]. *Izvestiya of Russian Pedagogical Academy*, 3.
4. Danilova, N.N., Strabykina, E.A., Glozman, J.M., Pligina, A.M. (2015) O mekhanizme kategorizatsii i yego narusheniyah pri parkinsonizme [On categorization mechanism and its troubles in Parkinsonism] In: *Proceedings of the VI Congress of Russian Psychological Association*. Moscow. In Press.
5. Galperin, P. (1959). Razvitiye issledovaniy po formirovaniyu umstvennykh deystviy [Progress in studies of mental actions formations]. *Psychological Science in the USSR*, 1 (pp. 441–469). Moscow: Russian Pedagogical Academy Press.
6. Glozman, J. (1975). K voprosu o structure expressivnogo agrammatizma pri raznih formah afazii [On the structure of expressive agrammatism in different kinds of aphasia]. In: *Problems of aphasia and reeducation* (pp. 101–115). Moscow: Moscow Univ. Press.

7. Glozman, J. (1996). Issledovaniye struktury lexicona pri korkovyh i podkorkovyh porazheniyah mozga [A study of vocabulary structure after cortical and subcortical brain damages]. *Vestnik Moscovskogo Universiteta*, 2, 67–72.
8. Glozman, J. (2004). *Communication Disorders and Personality*. New York: Kluwer Academic/ Plenum Publishers.
9. Kalita, N. (1976). *O prirode i mekhanizmax narusheniya nominativnoy funktsii rechi pri akustiko-mnesticheskoy afazii* [On nature and mechanisms of naming troubles in acoustic-mnestic aphasia]. Ph.D. dissertation. Moscow: Moscow State University.
10. Lalaeva, R. (1993). O chuvstve yazyka u umstvenno otstalyh shkolnikov [On the sense of language in mentally retarded children]. In: *Speech trouble. Methods of assessment and remediation*, (pp. 115–122). St. Petersburg: Meditsina.
11. Luria, A. (2004). *Leksii po Obshey Psikhologii* [Lectures in General Psychology]. Moscow: Piter.
12. Pevzner, M. (1959). *Deti – Oligophreny* [Children with Oligophrenia]. Moscow: Pedagogica.
13. *Psikhologichesky Slovar'* [Psychological Dictionary] (1996). V. Zinchenko, B. Mescheryakov (Eds). Moscow: Pedagogika-Press.
14. Tseytlin, S. (2000) *Yazyk i Rebenok. Lingvistika Detskoy Rechi*. [Language and Child. Linguistics of children speech]. Moscow: Vlado.
15. Saharny, L. (1978) Proizvodnoye slovo kak component kommunikativnoy nominatsii [A derivate word as a component of communicative nomination]. In: *Psycholinguistic and sociolinguistic speech determination*, (pp. 65–181). Moscow: Moscow Univ. Press.
16. Vygotsky, L. (1956). *Isbranniye Psikhologicheskiye Issledovaniya* [Selected Psychological Papers]. Moscow: Pedagogika

Работа выполнена при поддержке Российского научного фонда, проект № 14-18-03253 и Российского гуманитарного научного фонда, проект № 15-06-10626.